

## **Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerbildung\***

### **1. Motive, Ziele und Handlungsfeld**

Wir möchten Ihnen einige Überlegungen vorlegen, die entstanden sind im Schnittpunkt unserer Auseinandersetzung mit gesprächsanalytischen Konzepten einerseits und unserer Arbeit in der Fortbildung der Referendarius in NW andererseits.

Der Titel "pädagogische Beratung" ist dabei nur als offener Arbeitstitel zu verstehen. Wir befassen uns im folgenden also nicht mit der – vielleicht naheliegenden – Frage, was das Gemeinsame pädagogischer Beratung ist, was also – auf den ersten Blick so unterschiedliche – Tätigkeiten wie z.B. die schulpsychologische Beratung eines lernschwierigen Kindes, die innerkollegiale Beratung über eine "schwierige" Klasse oder die Beratung von Eltern im Hinblick auf die Schullaufbahn ihrer Kinder möglicherweise gemein haben und was sie von anderen Arten von Beratung unterscheidet. Vielmehr geht es um einen spezifischen Typ von Beratungsgespräch in einem ganz bestimmten pädagogisch-institutionellen Kontext: um die Unterrichtsnachbesprechung.

Sie soll weder in externer, rein gesprächsanalytischer Einstellung beschrieben noch in der Perspektive des beteiligten Dritten beleuchtet werden, der in der Fortbildung nur solche Kategorien verwendet, die die Ausbilder bereits selbst in Reflexion ihrer Praxis entwickelt haben. Vielmehr soll der Schnittpunkt als ein Standpunkt deutlich werden, von dem aus Gesprächsanalyse und Fortbildungspraxis mit Gewinn für beide Seiten aufeinander bezogen werden können.

Wir werden so vorgehen: Zunächst skizzieren wir den institutionellen Kontext von Nachbesprechungen; dann behandeln wir die Nachbesprechung als eigenständigen Typus und deuten an, in welchem Interesse wir mit diesem Gegenstand umgehen. Unter den Stichwörtern

- Beratung und strategisches Handeln,
- Beratung und Argumentation,
- Beratung und Imagearbeit,
- Beratung und sozialisatorische Interaktion

\* Der Vortragsduktus ist weitgehend beibehalten; einige Anregungen aus der Plenumsdiskussion sind eingearbeitet.

werden dann Gesichtspunkte präsentiert, die wir für analytisch besonders aussichtsreich halten. Das soll exemplarisch an einigen Transkriptionsauszügen von Unterrichtsnachbesprechungen gezeigt werden. Nach einigen methodologischen Überlegungen kommen wir dann am Ende zu Fragen, die das Selbstverständnis der Gesprächsanalyse als Institution betreffen.

## 2. Zum institutionellen Kontext

Gemäß der offiziellen Zielsetzung soll der Referendar in der 2. Ausbildungsphase in NW u.a. lernen, die "Unterrichts- und Erziehungstätigkeit" selbständig auszuüben; angesichts dieses Ziels diene die Ausbildung "der Erprobung und Förderung der Fähigkeit (...) zu unterrichten, zu beraten und zu beurteilen".

Stellenwert der Beratung des Referendars in diesem Konzept: Sie ist zum einen Medium der Entwicklung hinreichender Handlungs- und Reflexionsfähigkeit des Referendars, zum andern soll sie von ihm aber auch als Modellerfahrung im Hinblick auf seine eigene (zumindest spätere) Beratungstätigkeit gegenüber Schülern, Kollegen, Eltern verstanden werden können. Ob angesichts der zukünftigen Arbeitslosigkeit der Rekurs auf eine solche Modellfunktion noch angemessen ist, ist natürlich fraglich. Inwieweit dieser 'Begründungsverlust' durch den Hinweis auf die Bedeutung von Beratungsfähigkeit als Schlüsselqualifikation für Alternativberufe hinreichend kompensiert werden kann, ist strittig; zumindest greifen solche Ersatzbegründungen bei Referendaren vorerst nicht.

Die Ausbildung dauert zwei Jahre und findet an zwei Orten statt:

– dem **Studienseminar**:

innerhalb des Studienseminars in einem Hauptseminar und in zwei (für die Primarstufe: drei) Fachseminaren; die Fachseminare leiten Fachleiter, das Hauptseminar leitet der Seminarleiter oder sein Stellvertreter; Haupt- und Fachseminare finden in der Regel wöchentlich statt;

– der **Ausbildungsschule**:

Hier kooperieren die Referendare mit Ausbildungslehrern, in deren Klassen sie hospitieren und – unter Anleitung und dann auch selbständig – unterrichten.

Funktionen der Ausbilder: **Fachleiter** instruieren den Referendar im Fachseminar, leiten seinen Unterricht in der Ausbildungsschule mit an, beraten und beurteilen ihn (in Gutachten zu seinen Hospitationsstunden und der anschließenden Unterrichtsnachbesprechung sowie in

allgemeinen Gutachten und Prüfungssituationen). Seminarleiter instruieren, beraten und beurteilen. Ausbildungslehrer leiten an.

Die Beurteilung des Referendars soll sich auf seine Leistung und seine Eignung beziehen. Beurteilt wird dabei sowohl seine unterrichtliche Handlungsfähigkeit wie auch seine Reflexionsfähigkeit bei Planung und Auswertung von Unterricht; damit steht also auch sein Verhalten in den Unterrichtsnachbesprechungen unter Bewertung.

Über den organisatorischen Ort des 'Beratens' werden keine näheren Aussagen gemacht:

- Soll jede Unterrichtsnachbesprechung Beratung sein?
- Sollen einzelne Nachbesprechungen Beratung sein?
- Sollen bestimmte Phasen der Nachbesprechung Beratung sein?
- Soll es zusätzlich zu den Nachbesprechungen Beratungsgespräche geben?

Es sind also verschiedene Varianten denkbar. Demgegenüber hat sich in der Ausbildungspraxis als selbstverständlich eingespielt, Beratung an Unterrichtsnachbesprechung zu binden.

### 3. Beratung und strategisches Handeln

Die institutionelle Verankerung der Beratung – insbesondere die Funktionskopplung von Beraten und Beurteilen und die Verpflichtung zum Beraten bzw. zum Beratenwerden – läßt noch vor einer Analyse konkreter Beratungsverläufe erhebliche Ambivalenzen erwarten.

Auch für Fach- und Seminarleiter steht im Zentrum der Reflexion der eigenen Berufsrolle diese Ambivalenz von 'beraten – beurteilen': Wie kann ich einen Referendar beraten, der offenbar gut daran tut, seine Probleme – soweit er sie für besonders bewertungsrelevant hält – gerade nicht zu exponieren, sondern sie in strategischer Absicht zu leugnen, zu bagatellisieren oder umzudeuten? Ist damit nicht – sozusagen schon vor Gesprächsbeginn – ein Problem konstituiert, dessen Lösung ähnlich verzweifeln läßt wie die Quadratur des Kreises?

Bei informellen Gesprächen bestätigen auch die Referendare, daß in ihrer Perspektive die Bewertungsfunktion eindeutig dominiert. Fach- und Seminarleiter werden primär als Gegenspieler verstanden, denen verdeckt oder auch offen strategisch zu begegnen ist.

Wie die Beteiligten diese Zwiespältigkeit der Funktionen verarbeiten, ist für die gesprächsanalytische Arbeit im engeren Sinne von hohem

Belang, wird damit doch nahegelegt, die Unterrichtsnachbesprechung nicht als bloße Addition der eigentlich distinkten Handlungsmuster Beratung und Bewertung aufzufassen.

Einige Ausbilder versuchen zwar, im Sinne eines solchen additiven Verständnisses die Ambivalenz zu 'bereinigen': Sie bieten den Referendaren an, zu Beginn der Zusammenarbeit den Bewertungsaspekt zugunsten des Beratungsaspekts auszuklammern. Und es gibt Fortbildungsempfehlungen, wonach die einzelne Nachbesprechung in ein Hintereinander separater Phasen des erst Beratens, dann Bewertens aufgelöst werden sollte.

Gegenüber solchen (kurzschlüssigen) Versuchen der Reduktion von Komplexität ist festzuhalten, daß die Berater von Anfang an auch als Beurteiler wahrgenommen werden, so daß Referendare realistischerweise ihr "Problem" strategisch exponieren. Rationales Handeln vorausgesetzt, sieht ihr Kalkül etwa so aus: Das Problem darf – in der vermuteten Perspektive des Beraters – weder zu trivial geraten; dies könnte ja als Versuch verstanden werden, sich von der Rolle des Beratungsbedürftigen zu distanzieren und damit auch die Beraterrolle zu attackieren. Es darf aber auch nicht als so relevant angesehen werden können, daß es als hinreichender Grund für eine schlechte Bewertung befürchtet werden muß.

Dabei ist dieses Kalkül zeitlich zu strukturieren: Am Anfang der Ausbildung sind hoch eingestufte Probleme weniger gefährlich als am Ende, insofern der Referendar zu Beginn primär seine Beratungsbedürftigkeit und gegen Ende der Ausbildungszeit primär seine Lernfähigkeit zu demonstrieren hat; als eher 'harmlos' eingestufte Probleme gegen Ende indizieren geradezu, daß die berufliche Sozialisation weitgehend gelungen ist, und dieser Hypothese könnte der Berater – sich damit selber ein Kompliment machend – leichten Herzens zustimmen.

(Eine methodologische Folgerung wäre daher, die Besonderheiten einer einzelnen Unterrichtsnachbesprechung in Relation zu der sich verändernden Beratungsbeziehung zu sehen; diesem Typ 'iterativer Beratung' entspräche also eine Dokumentation aller Beratungssitzungen einer Dyade bzw. zeitlich hinreichend gestaffelter Stichproben.)

Unterrichtsnachbesprechung wäre also als eigenständiger Gesprächstyp, nicht als (wiederholter) Wechsel zwischen zwei distinkten Gesprächstypen – Beratung und Bewertung – aufzufassen. Man darf nun erwarten, daß solch ein prekärer Typus einen besonders hohen Bedarf an Metakommunikation erzeugt, die zum einen vorab ein hinreichend gemeinsames Verständnis von Aufgaben und Verfahren entwickeln und



zum andern unterwegs die erwartbaren tiefergehenden Gesprächsstörungen 'reparieren' helfen könnte. Diese Erwartung wird aber enttäuscht: In unserem Material kommen solche Metakommunikationen so gut wie nicht vor.

Bedeutet dies vielleicht, daß Unterrichtsnachbesprechungen von beiden Seiten nur dann ausgehalten werden können, wenn ihre Problematik nicht auch noch voreinander veröffentlicht wird? Wie aber erwirbt bzw. entwickelt z.B. der Referendar dann das 'Betriebswissen' für diese Art von Gespräch – wenn nicht aus der Extrapolation seiner (eher geringen und eher negativen) Vorerfahrungen mit Beratung im Kontext prüfungsbezogener Hochschulsituationen und im Lichte einer oft rigiden Einschätzung von den Verständigungsspielräumen in einer Institution wie dem Studienseminar?

Oder ist dies ein Zeichen dafür, daß der kodifizierte Terminus "Beratung" in der Referendarausbildung nur Deckmantel ist für einen Gesprächstyp aus dem Umkreis von 'Belehrung'? Dann wären wir dieser terminologischen Irreführung selber aufgesessen? (Vgl. dazu auch S.255 f.)

Dem Gros der betroffenen Fach- und Seminarleiter geht es jedenfalls allemal um die Möglichkeit einer Unterrichtsnachbesprechung, in der der Beratungsaspekt dominiert. Im Fortbildungskontext sind daher normative Konzepte gefragt, Modelle 'guter' Nachbesprechung. Wir wollen uns diesem normativen Anspruch nicht entziehen und handeln so entgegen der von Garfinkel und Sacks empfohlenen Tugend der "ethnomethodologischen Indifferenz" (Garfinkel/Sacks 1976, S. 139). Anders als die programmatisch deskriptiv eingestellten Gesprächsanalytiker haben wir so natürlich das leidige Problem, angesichts konkurrierender Konzepte unsere Werturteile möglichst rational rechtfertigen zu müssen.

Dazu in aller Kürze einige Stichworte: Solche Konzepte sind z.B.

- wie die kooperative Verhaltensmodifikation behavioristisch fundiert und insofern – jedenfalls uns – wissenschaftstheoretisch suspekt;
- wie die Gesprächspsychotherapie primär non-direktives Beraterverhalten nahelegend und damit für das hierarchisch strukturierte und auf Bewertung und Instruktion angelegte pädagogische Feld nicht problemdeckend adaptierbar;
- wie die Psychoanalyse lebensgeschichtlich orientiert und an der Gesamtpersönlichkeit des Klienten in einem Maße ausgerichtet, daß die Thematisierungs- und Bearbeitungskapazität von Referendar und Ausbilder bei weitem überschritten würden.

Wir favorisieren demgegenüber den – im schulischen Bereich bislang wenig rezipierten – Ansatz der Supervision, u.a. aus folgenden Gründen:

- Er sieht die Thematisierung und Bearbeitung institutioneller Bedingungen von Interaktion vor;
- er fokussiert ausschließlich berufsrollenrelevante Aspekte der Person;
- er ist entwickelt worden in Reflexion der Probleme, die sich aus einer auch hierarchischen Beziehung zwischen Berater und Supervisand ergeben;
- er stellt die Knappheit der Ressourcen ‘Zeit’ und ‘Aufmerksamkeit’ in Rechnung

(zum Supervisionsansatz insgesamt siehe Akademie für Jugendfragen (Hrsg.) 1979).

#### 4. Beratung und Argumentation

Die für den Referendar naheliegende Orientierung am Modell strategischen Handelns ist nun allerdings von zwei Seiten her bedroht:

Zum einen – vor allem aus der Sicht des Ausbilders – durch erhebliche Argumentationsansprüche: Die Arbeitsbeziehung zwischen Ausbilder und Referendar ist zwar asymmetrisch, das Recht, regulative Sprechakte zu vollziehen, ungleich verteilt (sinnfälligstes Beispiel dafür ist die Eröffnungsausschüttung eines Fachleiters gegenüber der zu beratenden Referendarin: “Frau B., sie haben wie immer das erste Wort”). Gleichwohl zielt der Fachleiter mit seiner Beratung letztlich auf ein Einverständnis, das von ihm als zwanglos interpretiert werden kann; autoritär-dogmatische Praktiken können zwar objektiv ein ‘Einverständnis’ – eher: einen Widerspruchsverzicht – zur Folge haben, als erzwungenes kann es jedoch subjektiv nicht als Einverständnis verbucht werden. Gerade darauf zielt aber die Arbeit in der Referendarausbildung in ihrem offiziellen Selbstverständnis. Sie wird ja als integraler Bestandteil wissenschaftlicher Lehrerbildung verstanden, deren Normen zwar vielleicht nicht als bereits gerechtfertigt, aber doch im Prinzip als rational rechtfertigbar angesehen werden. Wo es aber auf den “zwanglosen Zwang des besseren Arguments” ankommen soll, gilt bloß strategisches Handeln auf Dauer als defizitär.

Freilich legt die berufliche Sozialisation des Fachleiters, derzufolge Lehrer autonom, einander gleichberechtigt und ‘einsam’ handeln, ein ambivalentes Verständnis von ‘Kollegialität’ nahe, das einer offenen argumentativen Auseinandersetzung mit dem Referendar entgegensteht, der ja

auch schon Kollege des – selber noch unterrichtenden – Fachleiters ist.

Zum andern ist auch aus der Sicht des Referendars ein durchgängig bloß strategisches Handeln nachteilig: Wenn er handlungs- und reflexionsfähiger werden – und dieses Lernen nicht nur fingieren – will, dann könnte ihm dabei gerade die Beratung durch Fach- und Seminarleiter – als die einzige individualisierte Form der Zusammenarbeit – helfen; dies setzt aber ein Mindestmaß an Verständigungsorientierung in der Beratung voraus.

Was bisher unter den Stichwörtern 'strategisches Handeln' und 'Argumentation' entwickelt wurde, soll im folgenden an einem Transkriptionsauszug einer Unterrichtsnachbesprechung konkretisiert werden:

Vorab einige Bemerkungen zu Korpus und Transkriptionsverfahren:

Unser Korpus beruht auf Videoaufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen, an denen uns bekannte Fach- und Seminarleiter beteiligt waren. Sie wußten – in der Regel vor der Aufzeichnung –, daß die Aufnahmen bzw. ihre Transkripte für Fortbildungszwecke verwendet würden. Es handelt sich also nicht um eine Zufallsstichprobe. Darüber hinaus muß mit Verzerrungen nicht nur aufgrund des jeweiligen technischen Eingriffs gerechnet werden; denn die Hypothesen der Betroffenen über unsere Zwecke und Normen dürften sich ja in entsprechenden Imagebemühungen niedergeschlagen haben. Diese heimliche Adressierung – auch wenn sie nur schwer zu validieren ist – muß also bei allen gesprächsanalytischen Kommentierungen solcher Transkripte berücksichtigt werden.

Wir präsentieren die Transkriptionsauszüge in der Transkriptform, die wir in der Fortbildung verwenden: Da wir bislang ausschließlich Aufzeichnungen dyadischer und triadischer Beratungen haben, ist eine spaltengebundene Transkription möglich; sie ist einfach lesbar und z.B. im Hinblick auf den Gesichtspunkt der Verteilung von Redebeiträgen im Verlauf einer Beratungssitzung direkt auszuwerten. Körpersprachliche Gesprächsanteile sind ausgespart; zum einen wegen des Aufwands bei Herstellung und Lesen eines Transkripts; zum andern, weil die Transkripte vor dem Hintergrund der entsprechenden Videoaufzeichnungen benutzt werden und eine nur sporadische Versprachlichung von Körperaktivitäten – ganz abgesehen von der grundsätzlichen methodologischen Kontroverse über den interpretativ heiklen Status solcher Versprachlichungen – zu leicht in Verstehenssicherheit wiegen könnte. Dieses von uns hier gewählte Transkriptionsverfahren mag – angesichts der in der Debatte befindlichen Verfahren – wie z.B. des HIAT 1 und 2 (Ehlich/Rehbein 1976 und 1981) oder gar des Berner Systems (Frey u.a. 1981 und Hirsbrunner u.a. 1981) – archaisch erscheinen. Solche Transkriptionssysteme lassen sich für spezifische Fragestellungen für begrenzte Transkriptauszüge im Sinne einer detaillierenden Nachverschriftung nutzen, sowohl bei der Vorbereitung von Fortbildungsveranstaltungen wie auch im Rahmen eines gesprächsanalytischen Untersuchungsvorhabens.

Transkriptauszug 1, den wir hier natürlich nicht ausführlich analysieren können, stammt – dem IdS als die Tagung veranstaltender Institution angemessen – aus der Unterrichtsnachbesprechung einer sog. Grammatikstunde zum Thema Adverbglieder/Angaben im Deutschunterricht der Sekundarstufe I (Die Transkription ist im Anhang wiedergegeben, S.264, und sollte zunächst im Zusammenhang gelesen werden).

Man kann diese Phase zunächst lesen als Beispiel für eine Vorwurf-Rechtfertigungs-Kommunikation. Der Fachleiter moniert u.a. die unzureichende Definition von Adverbgliedern (also ‘adverbialen Bestimmungen’) S.265, Zeile 76 ff.). Seinen argumentativen Ansprüchen begegnet die Referendarin vorrangig mit einer Strategie vom Typ ‘Sündenbock’. Sie verweist auf das defizitäre Sprachbuch der Klasse (S.265, Zeile 79 ff.). In der weiteren interaktiven Ausarbeitung ihrer Rechtfertigung führt sie noch zwei weitere, nachrangige Rechtfertigungstypen an: den Einwand des Fachleiters abfangen durch den Verweis, man habe ihn selber schon gesehen (S.265, Zeile 11 ff.); und – in der Verlängerung davon – die Entschuldigung, man habe keine eigene, bessere Definition riskieren wollen (S.266, Zeile 49), verbunden mit einem Angriff auf den Bewertungscharakter von Unterrichtsnachbesprechungen (S.266, Zeile 51). Daß die Referendarin mit ihrer Rechtfertigungsstrategie des Typs ‘Sündenbock’ nicht durchkommt, hängt vielleicht damit zusammen, daß sie sich auf einen mit dem Argumentationsanspruch letztlich unvereinbaren Verantwortungstyp stützt. Daß dieses Sprachbuch schuld sei, legt ja nahe, daß man mit anderen Büchern erfolgreich gewesen wäre. Insofern beruft man sich also auf einen Zufall. Rechtfertigung aus Zufall dürfte aber mit dem Argumentationsideal als einer der wesentlichen pädagogischen Hintergrunderwartungen kollidieren, die nur ein spezifisches Motivvokabular zulassen. Wenn Unterricht der Idee nach als Resultat rationaler, d.h. gegenüber potentiellen Einwänden jederzeit rechtfertigbarer Planung einer autonomen bzw. zur Autonomie sich bildenden Persönlichkeit aufgefaßt wird, gehört der Zufall, das Nicht-Geplante par excellence, im hier interessierenden Kontext wohl nicht zu diesem Vokabular.

Ansonsten ist aber die Strategie, das eigene – vom Fachleiter kritisierte – Unterrichtshandeln durch Verweis auf nicht zu verantwortende Erschwerungen in der Ausbildungsschule – hier: das vorgefundene Sprachbuch – zu rechtfertigen, in der Regel sehr erfolgreich. Das hat zu tun mit Friktionen zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar und den daraus resultierenden Spannungen in den Beziehungen zwischen Fach- bzw. Seminarleiter und Ausbildungslehrern.

## 5. Beratung und Imagepflege

Nun können Entschuldigungen angesehen werden als Teil von "Möglichkeiten, darum zu ersuchen, einige der ausdrucksmäßigen Gegebenheiten der Situationen nicht als Quellen für die Definition der Person gelten zu lassen" (Goffman 1973, S. 262). Insofern sind sie Mittel im Haushalt von Techniken zur Pflege des Image, worunter zu verstehen ist "ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild, – ein Bild, das die anderen übernehmen können" (Goffman 1971, S. 10).

Der Referendarin ist es also vielleicht nicht gelungen, ein positives Image zu wahren, d.h. sich als hinreichend fachkompetent zu präsentieren. Der Fachleiter, der diesen Mißerfolg argumentativ mitproduziert hat, muß gewärtigen, daß er dann, wenn er von seinem Kritik- bzw. Bewertungsrecht exzessiv Gebrauch macht, die Gefahr heraufbeschwört, daß die Referendarin die Selbstkontrolle verliert und jede weitere Kooperation unmöglich wird. Fokussiert man also das, was "Eindrucksmanagement" des Fachleiters heißen mag, dann stößt man auf Äußerungen wie – "das kann ich aber auch nur sehr vage sagen" (S. 264, Zeile 56), – "ich könnte jetzt auch keine Definition liefern" (S. 266, Zeile 36), – "also komm ich auch nicht so ganz mit klar" (S. 267, Zeile 81).

Dies kann vielleicht als Versicherung von Symmetrie aufgefaßt werden mit dem Ziel, den Entschuldigungsbemühungen der Referendarin entgegenzukommen.

Unverkennbar sind schließlich am Ende der Phase Beschwichtigungversuche durch Herabstufung der Relevanz: "aber ist nicht so wichtig" (S. 270, Zeile 12). Hier liegt also eine Variante der von Holly in Anlehnung an Goffman angenommenen Korrektivsequenz vor: 'Zwischenfall – Veranlassen (eines Korrektivs) – Korrektiv – Entgegenkommen – Dank – Bagatellisierung' (Holly 1979, S. 58).

Aus der Perspektive der Unterrichtsnachbesprechung als Bewertungsspiel muß sich der Fachleiter den Raum für eine deutliche Formulierung seiner Kritik als Bezugspunkt für die spätere (negative) Beurteilung im Gutachten schaffen. Wo dabei 'Essentials' seiner Konzeption von Lehrerverhalten 'verletzt' sind, wird er diese Kritik auch gegenüber Rechtfertigungsversuchen durchzuhalten suchen. Die dadurch unübersehbar werdende Asymmetrie wird – zumal unter dem Anspruch des Beratungscharakters – sogleich durch Bagatellisierung wieder eingeebnet. Als erschreckende der Fachleiter vor seiner Macht.

Freilich ist diese übliche Kategorisierung in Symmetrie/Asymmetrie unter zwei Aspekten noch wenig hilfreich: Zum einen verdeckt sie die

gleichzeitige interaktionelle Gegenabhängigkeit des 'Herrn' vom 'Knecht'. Zur Aufrechterhaltung eines wichtigen Teils des Selbstkonzepts des 'Herrn', nämlich des Anspruchs, ein 'guter Berater' zu sein, sind ja die bestätigenden Reaktionen der Referendare erforderlich. Diese Reaktionen können sie auch verweigern; zwar unter dem Risiko schlechter Noten, aber eben doch in eigener Entscheidung.

Zum andern verdeckt diese Kategorisierung einige für die Interaktion mit dem Referendar wesentlichen Unterschiede zwischen den Ausbilderstatusgruppen: Fachleiter sind institutionell 'heimatlos': Sie sitzen zwischen einer Stammschule, in der sie nur noch wenig unterrichten und in der Regel nicht mehr als 'normale' Kollegen integriert sind, und einem Studienseminar, dem sie – im Unterschied zu Seminarleitern – nicht dienstrechtlich zugehören. Eine sichere Arbeitsbeziehung zu den Referendaren könnte diese Heimatlosigkeit kompensieren; insofern trifft den Fachleiter die Nichtanerkennung durch Referendare empfindlicher als den Seminarleiter.

Auch Transkriptauszug 2 – aus derselben Nachbesprechung stammend – läßt sich als Realisierung des Schemas von Angriff und Beschwichtigung deuten (Transkript im Anhang, S. 271). Es geht um den Vorwurf, die Referendarin habe sich im Unterricht hinter ihren Aufzeichnungen 'verschanz't. Der Fachleiter korrigiert die Ausbildungslehrerin, die das Stichwort "unsouverän" eingebracht hat (S. 272, Zeile 65). Seine fachsprachliche Klassifizierung für das Verhalten der Referendarin lautet "Kommunikationsbarriere" (S. 272, Zeile 85), zugleich hält er das wertende Adjektiv "krampfhaft" aufrecht (S. 273, Zeile 90). Angesichts der Brisanz des Themas unternimmt er eine ganze Reihe von Beschwichtigungsversuchen: Sie habe dieses Verhalten "eigentlich" gar nicht mehr nötig (S. 273, Zeile 22), es handele sich um einen Einzelfall, um Nichtintendiertes. Schließlich wird das negative einzelne gegen das positive Allgemeine aufgerechnet (S. 273, Zeile 23).

Wie die Referendarin selber die Thematik interpretiert, ist dem Transkript nicht zu entnehmen. Sie ratifiziert die Deutung der Ausbildungslehrerin – "Sie ist traurig" (S. 274, Zeile 42) – nicht, sondern präsentiert eine Version, die ihren Zustand als 'harmlos' erscheinen lassen soll: "Müde wie immer bin ich" (S. 274, Zeile 46). Wer traurig ist, bedarf der Zuwendung; wer nur müde ist, sollte in Ruhe gelassen werden. War die Kommunikation deshalb so anstrengend, weil sie das Selbstbild in einem Ausmaß bedrohte, daß eine weitere Teilnahme riskant geworden wäre?

## 6. Beratung und sozialisatorische Interaktion

An solchen Stellen erscheint nun freilich Unterrichtsnachbesprechung in einem etwas anderen Licht, als es die bisherigen Stichworte wie 'strategisches Handeln' oder 'Imagearbeit' erwarten lassen, die die Vorstellung eines quasi fertigen Subjekts nahelegen mit 'Stand-Punkten', von denen aus es seine 'Verhandlungen' führt. Man kann wohl nicht auf Dauer in Situationen strategisch operieren, die man als identitätsbedrohend wahrnehmen muß. Identität ist keine fixe Größe; gerade die 2. Phase der Lehrerausbildung wird von Referendaren als eine Zeit empfunden, die massiv zu einer neuen Balance zwischen personaler und sozialer Identität nötigt, auch wenn solche Balanceversuche häufig mißlingen (vgl. die umfangreiche Literatur zum sogenannten Praxisschock), so daß die Identität nur noch mit Hilfe von Abwehrstrategien aufrecht erhalten werden kann.

Eine Reihe von Idealisierungen, darunter jene von der Austauschbarkeit der Perspektiven und von der Kongruenz der Relevanzsysteme, die für eine gelingende Argumentation in Unterrichtsnachbesprechungen nötig sind, können gerade nicht vorausgesetzt werden, sondern sind interaktiv erst herzustellen. Unterrichtsnachbesprechungen müssen daher auch als Fälle sozialisatorischer Interaktion verstanden werden; und um diesen Prozeß studieren zu können, müßten Fragmente einer Nachbesprechungsgeschichte gesammelt werden:

- Wie stellt der Referendar in der ersten Sitzung den Unterricht dar?
- Was hält er für relevant?
- Wie typisiert er das, was er für relevant hält?
- Lassen sich Teile einer 'naiven' normativen Unterrichtstheorie rekonstruieren?
- Wie mißt er insbesondere den eigenen Verantwortungsraum aus?
- Etikettiert er z.B. Nebenkommunikationen der Schüler eher als Wirkungen unzulänglichen Lehrerverhaltens oder eher als unabhängige Variable?

Die Liste kann natürlich noch erheblich verlängert werden. Dieselben Fragen wären für Nachbesprechungen in der Mitte und am Ende der Ausbildung zu stellen.

Man würde dann trivialerweise zunächst einmal feststellen, daß ein wesentlicher Indikator für den Sozialisierungseffekt die Übernahme des einschlägigen fachsprachlichen Vokabulars ist. Hier geht es vor allem um Bezeichnungen für sog. Aktions- und Sozialformen und für Phasen-

lehren – z.B. die Einteilung in Motivations- bzw. Einstiegs-, Erarbeitungs-, Sicherungs- und Transferphase – oder dergleichen.

Die zunehmende Sicherheit im Umgang mit diesem Vokabular erleichtert einerseits das Selegieren und Typisieren im Rahmen der Unterrichtsdarstellung und wirkt damit für den Referendar entlastend. Sie kann aber auch – zumal in der Perspektive des Externen – als wachsende Verengung des Blickwinkels betrachtet werden, die durch ein bisher nicht erwähntes Merkmal des institutionellen Arrangements womöglich noch befördert wird: Der Referendar hat nämlich für jeden Unterrichtsbesuch einen Stundenentwurf vorzulegen, der auch Grundlage des Beratungsgesprächs sein soll. Damit ist natürlich ein zentrales Thema der Unterrichtsnachbesprechung bereits konstituiert: nämlich die Relation zwischen Planung und Durchführung der Stunde. Wird das, was man in der Retrospektive als Durchführung ansieht, als von der Planung erheblich abweichend definiert, dann entsteht für den Referendar ein besonderer Rechtfertigungsbedarf. Will man solchen Abweichungen prophylaktisch vorbeugen, dann legt das nahe, daß man sich der Idee der Planbarkeit von Unterricht mehr und mehr verschreiben muß. Die Schüler erscheinen damit zunehmend als Objekte von Motivationstechnologien.

Es spricht einiges dafür, daß die Unterrichtsnachbesprechung als Ort sozialisatorischer Interaktion tatsächlich im hier angedeuteten kritischen Sinn verstanden werden kann. In informellen Kontexten zeigt sich allerdings, daß viele Referendare sich dieser Sozialisationswirkung durchaus bewußt sind und sie kritisch kommentieren. Ob sich freilich solche verbalen Kundgaben von Rollendistanz in ihrer eigenständigen Unterrichtsarbeit auch praktisch niederschlagen, ist damit noch nicht entschieden.

Es dürfte lohnend sein, an dieser Stelle den Supervisionsansatz gleichsam als Kontrastfolie etwas deutlicher zu konturieren: Hier setzt die Beratung nicht an Vorplanungen, sondern an den Versuchen des Supervisanden an, einen vergangenen Arbeitsprozeß zu rekonstruieren, den der Supervisor selber nicht beobachtet hat. Es handelt sich also um ein anderes Beratungs-Setting, das u.E. auch für die Referendarberatung fruchtbar gemacht werden könnte:

- Es geht darum, wie der Referendar das Unterrichtsgeschehen verarbeitet (hat), nicht darum, wie es nach vorgeblich objektiven Kriterien zu beurteilen ist; insofern setzt die Beratung des Referendars an seinen Rekonstruktionen an und nicht an einer vorgängigen gemeinsamen Beobachtung des Unterrichts selber.
- Die Beratung wird ausdrücklich an die freiwillige Selbstoffenlegung des Referendars gebunden; sie wird dadurch nicht so leicht zu einer Rangelei um die Macht der Deutung von Unterrichtsgeschehen.



- Für den Referendar wird deutlich, daß die Intensität der Beratung von seiner Mitarbeit abhängt und daß er in die Zusammenarbeit seine 'Feldkompetenz' einbringt.
- Soweit der Referendar selber beratend tätig wird – in Gesprächen mit seinen Koreferendaren und im Kollegium –, hat er es in der Regel mit Fallgeschichten zu tun, nicht mit gemeinsamer Fallbeobachtung.

Aus unserer Sicht spricht daher einiges dafür, die beiden Typen von Setting in der Referendarausbildung miteinander zu kombinieren.

## 7. Gespräche als 'Fall von'

Allmählich muß ein naheliegender methodologischer Einwand angesprochen werden: Die bisher verwendeten Ausdrücke wie 'strategisches Handeln', 'Imagearbeit', 'Selbstbild' und '-kontrolle', 'Bagatellisierung' usw. sind nicht unabhängig von den Transkriptauszügen als Teile einer empirisch gehaltvollen Theorie definiert und erst dann auf die Beispiele angewendet worden, wie es kritisch-rationalistischen Standards eigentlich entspräche. Auf einen solchen, einem deduktiven Modell verpflichteten Einwand reagieren einige Gesprächsanalytiker bekanntlich mit Mißbehagen: "Ethnomethodologie und Konversationsanalyse widersetzen sich prinzipiell einer Kanonisierung allgemeiner methodischer Regeln. Für sie sind die Entdeckungsschritte und analytischen Verfahren ein untrennbarer Bestandteil des Phänomens, auf dessen Identifizierung und Erkundung sie gerichtet sind" (Bergmann 1981, S. 16). Es dürfte zwar zutreffen, daß diese Position wiederum empiristisch und damit in unserem Verständnis unzureichend untermauert wurde. Bergmanns Skepsis läßt sich aber auch anders, nämlich in der Tradition hermeneutischer Sprachtheorie begründen. Das kann hier nicht geleistet werden; wir verweisen stattdessen auf den Beitrag von Frank 1984.

Nimmt man diese hermeneutische Tradition ernst, dann hat man natürlich Schwierigkeiten, ein Gespräch als Fall eines Musters bzw. als 'token' eines 'type' zu deklarieren. Eine solche Identifikation wäre nur dann angemessen, wenn es sich um durchgängig ritualisierte Kommunikation handelte: um die Wiederkehr des Gleichen unter der entweder inneren Determination eines quasi neurotischen Wiederholungszwangs oder der äußeren Determination einer – z.B. durch totale Institutionen – erzwungenen Wiederholung.

Ob Unterrichtsnachbesprechungen als solche Rituale verstanden werden können, ist eine empirische Frage. Analysiert man z.B. Eröffnungszüge – dies ist der leichteste, deshalb wohl auch immer wieder gewählte Weg –, dann liegt vielleicht eine positive Antwort nahe (vgl. Transkriptionsauszug 3a - 3d im Anhang, S. 274), Initiator ist – wie erwartet – in fast

allen Fällen der Fach- bzw. Seminarleiter; beginnt der Referendar, dann in einer Form, durch die das Initiativrecht des Ausbilders gerade bestätigt wird.

Wie wird nun von diesem Recht Gebrauch gemacht? Der jeweilige Ausbilder exponiert in der Regel nicht, was er selbst für relevante Themen hält, sondern er gesteht diese Aktivität ausdrücklich dem Referendar zu. Offenbar folgt er damit der für Beratung zentralen Maxime, wonach die anfängliche Problemdefinition Sache des 'Klienten' (also Referendars) zu sein hat. Der faßt nun aber in allen Fällen – d.h. auch dann, wenn er *expressis verbis* dazu gar nicht ermuntert wurde – seine Aufgabe (nicht nur, aber auch) als Selbstevaluation auf. Damit 'überführt' er die – von der Eröffnung des Ausbilders her (scheinbar?) noch mögliche – Beratungsorientierung in eine Bewertungsorientierung, welche die vorhin angesprochenen Rechtfertigungsaufgaben nach sich zieht. In allen Fällen widerspricht der Ausbilder dieser Umakzentuierung nicht, er ratifiziert sie also stillschweigend.

Solche Abläufe kann man nun tatsächlich als ritualisiert bezeichnen, zumindest dann, wenn man hinreichend unpräzise in der Analyse bleibt bzw. mit einem hinreichend kleinen Korpus arbeitet. So läßt sich beispielsweise die Initialäußerung der Fachleiterin in Transkriptauszug 3b – interpretiert man sie in ihrem körpersprachlichen Kontext – als Ironisierung des beiden bekannten Ablaufschemas auffassen und damit als erster Schritt, dieses Ritual außer Kraft zu setzen. Und die beiden folgenden Gesprächseröffnungen wären vollends als – zwei sehr unterschiedliche – Schemaabweichungen zu verbuchen (Transkriptauszug 3e und 3f im Anhang, S. 276).

Das damit angedeutete Resultat der Transkriptanalyse verstärkt natürlich den Zweifel an der Behauptung, die Nachbesprechung könne – zumindest auch – als wie auch immer prekärer Fall von Beratung aufgefaßt werden. Wird dieser Wortgebrauch von interessierter Seite vielleicht nur propagiert, um ihre eigentliche Funktion als belehrende Bewertung zu kaschieren? So plausibel diese Frage ist, sie dürfte zu vorschnellen Antworten verleiten: Nach unserer Ansicht käme es zunächst darauf an, die Beratungs *a n s p r ü c h e* der Fach- und Seminarleiter und das – freilich eher im informellen Rahmen artikulierte – Beratungs *b e d ü r f n i s* der Referendare ernst zu nehmen und anhand eines größeren Korpus zu untersuchen, ob und inwiefern sich beides in den Unterrichtsnachbesprechungen niederschlägt. Dabei wäre bei den Betroffenen mit einem Verständnis von Beratung zu rechnen, das von dem professionellen – und das heißt eben oft: emphatischen – Beratungsbegriff von Psychologen und Gesprächsanalitikern in ihrem Gefolge abweichen dürfte.

Gesetzt den Fall aber, ein Gespräch sei vollkommen angemessen – sozusagen ohne Rest – als type eines token auffaßbar, gerade dann wäre in unserem Verständnis die analytische Arbeit nicht abgeschlossen, sondern fortzusetzen: Was hat hier dazu geführt, daß eine soziale Situation so beschreibbar wird, als fiele sie unter ein Naturgesetz? Sind die Ursachen eher in den – quasi neurotisch angepaßten – Individuen zu suchen oder in der Totalität der Institution?

Die Einschätzung der institutionellen Rahmung von Gesprächen setzt freilich sehr konkrete Institutionsanalysen voraus, die nicht zum methodischen Selbstverständnis der Gesprächsanalyse zu gehören scheinen. Kategorien wie Symmetrie/Asymmetrie reichen hier, wie gesagt, keinesfalls.

Zudem ist der Zusammenhang von Organisation und Interaktion – also u.a. die Art der Beeinflussung der Gespräche durch die institutionellen Strukturen – erst in Ansätze erkundet. Ob gerade die bislang praktizierte Gesprächsanalyse diesen Zusammenhang kompetent erfassen kann, ist fraglich: Sie scheint nämlich diesen Zusammenhang additiv aufzulösen, indem sie den 'an sich frei kommunizierenden Gesprächssubjekten', die nur universellen Maximen Grice'scher und Schütz'scher Prägung verpflichtet scheinen, in einem zweiten Schritt die Institution als reglementierende Instanz gegenüberstellt. Dies läßt Kategorien wie etwa die der sozialen oder Statusrolle und der Situations- oder Gesprächsrolle miteinander unvermittelt (vgl. die Kritik Techtmeiers an Schwitallas Analyse der Politikerinterviews in Techtmeier 1984, S. 38 f.) und begünstigt darüber hinaus eine 'Entwertung' institutionenengerahmter Gespräche.

Damit aber entspräche die Gesprächsanalyse den Einstellungen der im Handlungsfeld Beteiligten selber – Referendaren und Ausbildern –, die sich überwiegend als Opfer einer Institution erleben oder zumindest strategisch fingieren. Und ähnlich wie die sog. Systemlinguistik durch ihr nicht-Thematisieren der Sprachverwendungszusammenhänge indirekt grammatische Normen weitertransportierte, wäre eine Gesprächsanalyse, die – in Wiederholung des Sündenfalls der Linguistik auf komplexerer Materialebene – ihren Gegenstand nicht als Moment konkreter gesellschaftlicher Prozesse begriffe und untersuchte, auf der Seite der Restauration. Damit ist erneut die Frage nach der Normenorientierung der Gesprächsanalyse als Institution angesprochen: Welche "Gesprächskultur" (Frank) und welche Gesprächs-Politik will sie?

Es hat mit solchen Überlegungen zu tun, daß wir unsere Transkriptausschnitte als nicht durch beliebige andere ersetzbar ansehen können. Sie wurden ausgewählt, weil sie zu den Kategorien zu 'passen' scheinen, mit

deren Hilfe sie analysiert werden. Natürlich ist mit dieser Rhetorik des Beispiels das Versprechen verbunden, daß die an ihm entwickelten Kategorien auch auf andere Fälle anwendbar sind, die so als Fälle erst identifiziert werden. Dieses Anwenden sollte aber eben nicht als Deduzieren verstanden werden, sondern als eine kreative Leistung, die den Sinn der Kategorien selbst nicht unberührt läßt.

Mit Garfinkel zu sprechen: Die Indexikalität von Beschreibungen und Erklärungen der Handelnden selbst, aber auch der Analytiker ist nie vollständig zu heilen. Für die lebenspraktischen Zwecke der Handelnden ist dies in der Regel kein Unglück. Ob es eines für den Gesprächsanalytiker ist, kann nur unter Rekurs auf den Zweck seiner Tätigkeit entschieden werden. Dazu später mehr.

## 8. Latente Strukturen, Validierung und Analysezwecke

Die Unbedenklichkeit, mit der einzelne Gesprächsvorkommnisse als erneuter Fall eines bekannten Allgemeinen (v)erkannt werden, dürfte auch zu tun haben mit dem Medium, in dem sie dem Gesprächsanalytiker präsent sind: Transkripte als gefrorene, 'verräumlichte' Interaktionsprozesse, die man hin und her lesen kann, verschaffen ihm gegenüber den in der Zeit handelnden Akteuren einen in vielen Hinsichten 'privilegierten' Status. Man sollte sich dessen vor allem dann bewußt sein, wenn man auf die Aufdeckung von latenten Strukturen bzw. Prozessen zielt. Vor allem soweit damit auf systematisch verzerrte Kommunikation abgehoben werden soll, deren Sinn den Akteuren selbst nicht zugänglich ist, sondern sich gleichsam hinter deren Rücken durchsetzt, ist Vorsicht geboten.

Angenommen, wir hätten uns zum Beispiel der beliebten "Detektionstechnik" (Nothdurft) der Widerspruchsanalyse bedient und glaubten, 'fündig' geworden zu sein: Sind unsere Annahmen über die jeweiligen, den Widerspruch konstituierenden semantischen Relationen überhaupt plausibel? Da behauptet etwa ein Fachleiter zu Beginn der Nachbesprechung hartnäckig, er habe überhaupt keinen Fahrplan, im weiteren Verlauf des Gesprächs weist er dann aber mehrfach darauf hin, daß er sich Vorschläge für Themen und deren sukzessive Abarbeitung vorher notiert habe. Impliziert nun 'keinen Plan haben' die Negation von 'sich vorher etwas notieren', oder sind nicht-Plan und Notieren doch miteinander verträglich? Weitere Fragen: Ist der Widerspruch dem Fachleiter von Anfang an bewußt, nimmt er ihn aber in Kauf, weil er dem Referendar vielleicht helfen will, aktiv und offen zu sein? Oder wird er ihm erst im späteren Verlauf des Gesprächs bewußt, ohne daß er sich zu einem Ein-

geständnis durchringen könnte, weil er das mit seinem Selbstkonzept als 'guter Berater' nicht vereinbaren kann? Und schließlich: Ist ihm der Widerspruch nicht bewußt, und welche Teleologie liegt dem dann womöglich zugrunde?

Gerade die – für die Analyse latenter Gesprächsstrukturen notwendige – Erweiterung des Intentionsbegriffs verlangt eine Reflexion auf angemessene Validierungsprozesse: Drei Wege der Validierungsverbesserung bieten sich an, und dabei vertrauen Akteure und Analytiker denselben Rezepten: Sie wählen

1. den Weg der Professionalisierung, z.B. durch Fortbildung, einschließlich therapeutischer Zusatzausbildung, mit dem Ziel, ihre Deutungskompetenz so zu erhöhen, daß sie als jeweils einzelne sich ihrer Aufgabe besser gewachsen fühlen können.
2. den Weg der 'Triangulation': den Vergleich der eigenen Deutungen mit denen eines (oder mehrerer) Kollegen. Dieser Vergleich kann bei Gesprächsanalysikern zur Sicherheit führen, ihre Deutungen seien nunmehr reliabel, bei Fachleitern zur entlastenden Einschätzung, ihre Bewertungen eines Referendats gerechtfertigt. Dies ist eine Relativierung des eigenen Deutungsstandpunktes, kann sich aber als Rigidisierung des Deutungsanspruchs gegenüber den Akteuren des untersuchten Gesprächs bzw. der beurteilten Person auswirken.

Diese beiden Verfahren können also auch als Wege der Immunisierung gegen den Referendar benutzt werden.

Der 3. Weg: Unter dem Stichwort 'kommunikative Validierung' gibt es einige Verfahren, die zum Ziel haben, die Zustimmung oder Ablehnung durch die Akteure selber zur Bewährungsinstanz der professionellen Deutungen zu machen.

Sie laufen nicht auf das Plädoyer hinaus, in der Fortbildungsarbeit die von den Akteuren bereits ausgebildeten gesprächsreflexiven und -analytischen Kategorien bloß zu reproduzieren. Andererseits ist auch nicht intendiert, diese Selbstdeutungskategorien lediglich um der Vermittlung willen – sozusagen in bloß rhetorischem Interesse – zu berücksichtigen. Es geht vielmehr um den Anspruch, daß aus der Konfrontation der verschiedenen Deutungen für beide Seiten neue Perspektiven und damit Verständnismöglichkeiten erwachsen können.

Natürlich kann das "Ja" oder "Nein" der Akteure zu den ihnen angebotenen Deutungen wiederum unter Bedingungen verzerrter Kommunikation stehen. Insofern gibt es keine theoretische Gewähr dafür, daß Konsense oder Dissense nicht trügerisch sind.

In einer Fortbildungsbeziehung kann mit dieser Einsicht gelassen umgegangen werden; das Bedürfnis, jetzt zu entscheiden, was "wirklich der Fall ist", ist sekundär angesichts des Interesses an der Entwicklung einer intensiveren Arbeitsbeziehung, die 'in the long run' praktische Gewähr zu verbürgen verspricht. Diese Perspektive ist einer für sich bleibenden Gesprächsanalyse dagegen nicht ohne weiteres zugänglich; das trägt dazu bei, daß Validierung hier eher durch Verkürzung des Aspekt- und Deutungsreichtums von Gesprächen bewirkt wird.

## 9. Zwecke und Zweckverkehrungen der Gesprächsanalyse

Wir hoffen, es ist deutlich geworden, inwiefern die hier vertretenen Konzepte von Gegenstand, Zielen und Verfahrensweisen gesprächsanalytischer Tätigkeit weitgehend durch unsere Einbindung in Fortbildungsbeziehungen motiviert sind.

Vor diesem Hintergrund abschließend einige polemische Fragen:

Zunächst: Wie steht es mit den Zwecksetzungen der Zunft insgesamt?

- Sollte Gesprächsanalyse als quasi selbstgesetzliche Fortsetzung linguistischer Fragestellungen in komplexeres Material hinein aufgefaßt werden?
- Als Zweig einer 'Kommunikationsgeografie', in der es um enge Nachbarschaften von – oder auch weite Distanzen zwischen – einzelnen Gesprächstypen geht? Für wen ist eine solche Geografie aus welchen Gründen dann interessant?
- Oder auch Gesprächsanalyse als wissenschaftlich autorisierte Peep-Show intimer Gesprächsprozesse, also Wissenschaft als Einwegscheibe?
- Oder – die antiquierte Begrifflichkeit sei gestattet – als Arbeit in gesellschaftlicher Verantwortung und in relevanten Bereichen, z.B. im Dienst von (Selbst-)Aufklärung und Veränderung des zunehmend wichtigen Beratungssektors?

Aber auch bei einer solchen – zuletzt genannten – Position sind nicht-erwünschte Nebeneffekte zu bedenken:

- Wenn wir alte lebensweltliche Gewißheiten in kritischer Absicht thematisieren und dabei – vielleicht – erfolgreich sind: Macht sich die anempfohlene Selbstreflexion vielleicht nur als Handlungshemmung bemerkbar?
- Etablieren wir nicht vielleicht so hehre Normen 'guter Beratung', daß die Akteure ihre faktische Praxis nur noch als hoffnungslos defizient ansehen können?

- Kooperieren wir überhaupt mit der richtigen Akteursfraktion? Sollten wir nicht lieber den Referendaren als Konfliktberater zur Seite stehen, speziell ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur – pragmatisch verstandenen – Sprachkritik fördern?
- Wirken wir vielleicht sogar als Verbündete der Ausbilder gegen die vom Status her ohnehin schon unterlegenen Referendare?
- Setzen wir illusionär auf Entwicklung der im System handelnden Akteure, statt uns an dem Versuch zu beteiligen, die institutionellen Rahmungen zu modifizieren?

Solche Fragen sollten zentraler Teil des wissenschaftlichen Diskurses sein, nicht erst nachgeordnetes Thema von fortbildungsdidaktischen Überlegungen.

## Beispieltexte

## Transkriptionslegende:

1. Sprecherwechsel führt zum Zeilenwechsel.
2. Hörerrückmeldungen und Überlappungen erscheinen auf derselben Zeile; Zeitgleiches wird dabei durch Unterstreichung markiert.
3. Pausen: „+“ entspricht einer Pause von ca. 1 Sekunde, „++“ 2 Sekunden; ab einer Länge von ca. 3 Sekunden werden Sekundenzahlen in runden Klammern angegeben, z. B. „,(4)“.
4. Schwerverständliche und daher nur vermutete Äußerungen erscheinen in runden Klammern; unverständliche und daher ausgelassene Äußerungen als 3 Punkte in runden Klammern.
5. Die – hier nur vereinzelt – Kommentare des Transkriptors stehen in eckigen Klammern.
6. Wortabbrüche sind durch „/“ markiert; Satzabbrüche durch „-“.

## Transkriptauszug 1:

AUFNAHME: Beratungsgespräch Fachleiter/Mentorin/Referendarin

Sprecher A: Referendarin

Sprecher B: Mentorin

44  
45  
46  
47  
48  
49  
50 hm  
51  
52  
53  
54  
55 hm  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

Sprecher C: Fachleiter  
44 Ja eine Sache, die woll/die  
45 ich noch thematisieren wollte, + eh wär  
46 da noch der Zeitpunkt und die Art, wie  
47 Du dann die ++ ehm das an der Tafel no-  
48 tiert hast, also praktisch so die be-  
49 begriffliche Fixierung: Adverbglieder-  
50 angaben sind Satzglieder, die angeben,  
51 wie, wann und wo etwas geschieht. (3)  
52 Oder vorher schon die die grünen Sa-  
53 chen, oder was Du da gesagt hast, die  
54 die Sachen, die ihr eingetragen habt,  
55 heißen Adverbglieder oder Angaben; ±  
56 ehm ++ das kann ich aber auch nur sehr  
57 vage sagen, so'n bißchen hatte ich  
58 hier eigentlich so das Gefühl, daß ehm  
59 + oder so die Frage, ob das da nicht  
60 noch 'n bißchen zu früh oder noch  
61 nicht genügend mit Inhalt gefüllt ist,  
62 + ehm was für 'ne Funktion die haben,  
63 und + wie weit also jetzt diese be-  
64 griffliche Fixierung an dieser Stelle  
65 sinnvoll war.



66 Du meinst also, die Phase noch was länger  
 67 und dann erst --  
 68  
 69 hm  
 70  
 71  
 72  
 73  
 74  
 75 hm  
 76  
 77  
 78  
 79 + Ja die hab ich aus dem Sprachbuch  
 80  
 81 (..)  
 82 Also da steht das so drin, das ist (..)  
 83  
 84 Also ich (..)  
 85 geschrieben hab, Adverbglieder, Angaben  
 86 sind Satzglieder, die angeben, wie, wann  
 87 und wo etwas geschieht. Man kann für sie  
 88 oder man ja man kann für sie folgende --  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10 ja  
 11 hab ich mich nämlich auch gefragt ne, das  
 12 find ich auch (komisch), sie enthalten  
 13 Satzglieder, die angeben, wie, wann und wo  
 14 was geschieht ne, die ham auch so'ne Erar-  
 15 beitung, wo man auch eh automatisch sagen  
 16 müßte, wieso steht dat nicht dadrin, warum  
 17 das geschieht, also irgendwie müßte sie  
 18 nicht so --

66  
 67  
 68  
 69  
 70  
 71  
 72  
 73  
 74  
 75  
 76  
 77  
 78  
 79  
 80  
 81  
 82  
 83 Was ist denn an dieser Definition nicht,  
 84 wie hätte die dann auch anders sein kön-  
 85 nen?  
 86  
 87  
 88 Es ist zu eng,  
 1 das meinst Du sicher, drei Fragen.  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18

66  
 67  
 68 + Das hängt so'n bißchen mit dem ande-  
 69 ren Punkt natürlich auch zusammen,  $\pm$  +  
 70 daß, wenn denen noch klarer gewesen war,  
 71 noch mehr so als Erfahrung da möglich  
 72 wäre, diese Funktion zu erfassen, und  
 73 dann auch der Begriff wahrscheinlich  
 74 mehr Inhalt schon für sie hat.  
 75  
 76 (3) Und 'n weiteres Problem, was ich  
 77 da noch sehe, is also auch dann die  
 78 Definition, die de gegeben hast.  
 79  
 80 (..)  
 81 ja  
 82  
 83  
 84  
 85  
 86  
 87  
 88 ja  
 1 Also das, was  
 2 ja eben -- was hier drinsteht, ist ei-  
 3 gentlich 'n un/also was ich dann, so-  
 4 weit das sich jetzt bei den Schülern  
 5 entsprechend einprägt, ist das na auf  
 6 jeden Fall 'n unzureichender Begriff  
 7 ne. Und schon durch die Frage wurd, die  
 8 danach kam, wurde deutlich, daß es nicht  
 9 nur wie, wann, wo, sondern sonst noch  
 10 was ist.  
 11 eh  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18

19  
20  
21  
22  
23  
24 hm  
25  
26  
27  
28  
29 Ja und die Regel mit dem Wie, Wann, Wo,  
30 die gibts überall ne, + ne klar.  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47 hm  
48  
49 Ja eben, deshalb hatte ich nämlich Angst  
50 ne, wenn ich jetzt was ganz anderes als  
51 Merksatz da entwickel, dann heißt es hin-  
52 terher, nee Moment, so ist das und das de-  
53 finiert ne, und dann eh stimmt das eh da-  
54 mit nicht überein, da hatt ich Schiß ne,  
55 um mir einfach so jetzt 'ne eigene Erklä-  
56 rung da auszudenken ne, weil ich damit ir-  
57 gend 'nen anderen Satzgliedbereich eh mit  
58 einbezogen hätte. ± + Dann hab ich gedacht,  
59 ja da nehm ich das, was ich überall (...)

19  
20 Du hast das wohl nachher versucht zu  
21 korrigieren, indem de gesagt hast, es  
22 gab da natürlich noch 'ne Menge anderer  
23 Fragewörter, die kommen jetzt hier in  
24 dem Text zwar nich vor, die sind nicht  
25 sinnvoll, aber es ist eigentlich 'n  
26 weit gefaßtes Feld. So entstand den  
27 Schülern der Eindruck, aber oben stand  
28 wie, wann, wo, was ist das?  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45 zum Beispiel  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59

19 ja  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28 hm ja  
29  
30 Aber  
31 die ist überall problematisch. Ich  
32 kann also verstehn, warum es zu so'ner  
33 Regel kommt, weil nämlich, wenn de das  
34 eh präziser, umfassender definieren  
35 willst, wirts gleichzeitig abstrakter,  
36 und ich könnte jetzt auch keine Defini-  
37 tion liefern, ne + ehm und ich würd es  
38 vielleicht auch eher so machen, aber  
39 dann würd ich eigentlich das ganz weg-  
40 lassen. Dann würd ich sagen, Adverb-  
41 glieder und Angaben sind Satzglieder +  
42 eh, und jetzt Merkmale ehm, die m/ man  
43 kann also nach denen fragen mit den  
44 und den und den Fragewörtern. Also  
45 irgendwie mein ich, kann man fast sagen,  
46 wie nähere Angben eh oder sowas ma-  
47 chen ne. Ehm das war auch zu ungenau,  
48 weil natürlich auch 'n Adjektiv nähere  
49 Angaben macht oder 'n Attribut.  
50 ja  
51  
52  
53  
54 hm  
55  
56  
57  
58 hm  
59

60 ++ ihr gemeinsames Merkmal ist, daß man  
 61 für sie fragen kann.  
 62  
 63 hm (. . .)  
 64  
 65  
 66  
 67  
 68 Das ist das gute Sprachbuch.  
 69  
 70  
 71  
 72  
 73 Das ist das gute Sprachbuch, Praxis Spra-  
 74 che.  
 75  
 76  
 77  
 78  
 79  
 80 hm  
 81  
 82  
 83 Ja ich bin mit unheimlich vielen Sachen  
 84 jetzt eh auch fachlich nicht klar-  
 85 gekommen ne. Erst mal was die genau, wie  
 86 die genau Adverbglieder eh definieren ne.  
 87 ++ Da gab's auch unterschiedliche Möglich-  
 88 keiten ne; und dann den Satz hier, dann, wie  
 89 die auch vorgehn hier ne, weil ich hab  
 1 ja das mir erst mal angeguckt, weißte ne,  
 2 da gabs also mehrere eh Widersprüche ne,  
 3 wo auch irgendwo ausgesagt wurde, daß die  
 4 Sätze grammatikalisch vollständig sein sol-  
 5 len, und dann ham sie jetzt hier eh da war  
 6 auch 'n Satz drin eh, der gar nicht voll-  
 7 ständig ist ne.  
 8 also  
 9 Ja der Weg durch die Luft-Hülle ist jetzt  
 10 ne --

60  
 61  
 62  
 63  
 64  
 65  
 66 Das Merkmal ist, daß man sie erfragen  
 67 kann.  
 68  
 69 nicht für alle Satzglieder, nicht für  
 70 alle Satzglieder  
 71  
 72  
 73  
 74  
 75  
 76  
 77  
 78  
 79  
 80  
 81  
 82  
 83  
 84 hm  
 85  
 86  
 87  
 88  
 89  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10

60  
 61  
 62 Ja auch das stimmt natürlich, aber ir-  
 63 gendwo ist das auch nicht so sinnvoll,  
 64 denn das ist nicht das gemeinsame Merk-  
 65 mal.  
 66  
 67  
 68 Ja das muß, könnte auch für andere sa-  
 69 gen, das ist wieder etwas -  
 70  
 71 Ja ja das ist eh ehm wieder mit der  
 72 mit der Frage etwas schwierig ne.  
 73 ja ja genau  
 74  
 75 Ehm also es ist in dem Sinne kein ge-  
 76 meinsames Merkmal, weil es ja sehr un-  
 77 terschiedliche Fragen sind. Also hier  
 78 hab ich irgendwie den Eindruck eh eh,  
 79 als wär das gemeinsame Merkmal, daß man  
 80 sämtliche Fragewörter stellen kann ne,  
 81 Also komm ich auch nicht so ganz mit  
 82 klar.  
 83  
 84  
 85  
 86  
 87 hm  
 88  
 89  
 1 hm hm  
 2 hm  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8 Also eine Möglichkeit ware wa/  
 9  
 10

11  
12  
13 Ja irgendwo stand eben, daß eh adverbiale  
14 Angaben eh sind, eh+ +wenn man se wegläßt,  
15 bleibt der Satz trotzdem grammatisch unv/  
16 eh grammatisch vollständig ne.  
17  
18 nee nee  
19  
20 Und das ist --  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31 das war jetzt  
32 in bezug zu Objektgliedern  $\pm$ , was is'n die  
33 Frage?  
34  
35 nee jetzt (...)  
36  
37  
38  
39  
40 hm  
41 hm  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17 Ja das hat der Boettcher gesagt,  
18  
19 sind sehr dichte Sätze oder?  
20  
21  
22  
23  
24 hm  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50

11 + Nee ja da war bestimmt Dein Text bes-  
12 ser.  
13 (abends steht die Sonne)  
14  
15  
16  
17 Ja sag'n wer (...)  
18 nein nein (...)  
19  
20 Das Problem ist, daß natürlich, das is  
21 'n ganz anderer Bereich. Das ist näm-  
22 lich die Frage der Wertigkeit von Ver-  
23 ben.  
24  
25 aber eh --  
26 hm  
27 Also weil es einfach für die Objekte  
28 zumindest nicht zutrifft ne. Du kannst  
29 also dann, und damit ist es kein Abgren-  
30 zungsmerkmal mehr -. Paß mal auf, was ich  
31 jetzt überlege, is --  
32 ja  
33  
34  
35 Nee paß auf, in Bezug zu Objektglie-  
36 dern, bei Objekten, da kann man eben  
37 nicht eindeutig sagen, die kann man  
38 nicht weglassen, zum Teil kann man se  
39 nicht weglassen. Das hängt aber nicht  
40 davon ab, ob das das Objekte sind, son-  
41 dern von der Wertigkeit des Verbs ne.  
42 Das is'n anderer Punkt ne, insofern  
43 ist es wirklich sinnvoller, hier die  
44 Finger von zu lassen ne. (3) Ehm + also  
45 + meine Idee hier, was Du eben auch  
46 schon mal angesprochen hast, das war  
47 wirklich die Frage, ob diese begriff-  
48 liche Fixierung + ehm nicht tatsäch-  
49 lich also noch später, ob dann/ob das  
50 an dieser Stelle jetzt notwendig war.

51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64 hm  
65  
66  
67 hm  
68 mit folgenden  
69 zum Beispiel  
70 hm  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89 hm  
90

51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78 Das ist muß dann aber auch überlegt wer-  
79 den mit diesem kausalen Moment, ob das  
80 da reinkommen sollte, aber dann gabs  
81 häufig solche Sätze, eh Gliedsätze ne. +  
82 Man könnte zum Beispiel, um den Schatz  
83 zu finden ne --  
84 eh  
85  
86  
87  
88  
89  
90

51 Denn das, was de jetzt erarbeitet hast,  
52 also die semantische Funktion, die prä-  
53 zisieren und denn, man kann danach fra-  
54 gen + ne, und da wär der Schritt mit  
55 dem Erlangen der adverbial/ das hattes-  
56 te ja alles weitermachen können, und  
57 daß de dann am Schluß eher der Stunde  
58 nochmal den Begriff eingibst, so diese  
59 eh sprachlichen Mittel, diese Satzglie-  
60 der, über die wir jetzt gesprochen ha-  
61 ben, nennt man Adverbglieder oder Anga-  
62 ben, und dann nochmal die Schüler nen-  
63 nen läßt, was sind denn jetzt Merkmale,  
64 ± und könnte dann einfach als Merk-  
65 mal stehn: Erstens sie sind Satzglie-  
66 der, man kann sie im Satz frei umstel-  
67 len; zweitens eh man kann mit ihnen,  
68 man kann nach ihnen fragen eh mit fol-  
69 genden Fragewörtern, und dazu nehmen  
70 wir die ganze Liste ne. Ehm wobei übri-  
71 gens is also aus anderen Gründen ich  
72 das Warum auch für 'ne wichtige Frage  
73 halten würde, weil die kausale Bezieh-  
74 ung also spielt hier vielleicht nicht  
75 so 'ne Rolle, aber bei bei eh zusammen-  
76 gesetzten Sätzen ne ist da die kausale  
77 Verknüpfung auch immer wichtig.  
78  
79  
80  
81  
82 Ja nee, aber man kann die auch umformen.  
83  
84 Ja das war ja noch dann noch die Zweck-  
85 angabe ne. Nein aber Du kannst einfach  
86 sagen ehm, na jetzt + also wegen der  
87 starken eh Sonnenbestrahlung eh müßt  
88 ihr Trinkwasser und Sonnenhüte mitneh-  
89 men ± ne oder sowas. Ich mein jetzt  
90 nicht, daß das hier unbedingt im Text

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7 hm  
8  
9  
10 hm  
11  
12  
13 Wozu hatten wir noch --  
14 Nee ham, da ham wir das --  
15  
16 Womit, Wozu ham wer  
17 in dem zweiten Arbeitsblatt --  
18  
19 Im zweiten Arbeitsblatt --  
20  
21  
22 Das waren ja auch genau die Punkte, wo es  
23 für die schwierig wurde,  $\pm$  ne. Wozu und Wo-  
24 mit, da war ja für die, wo se wo se sich  
25 nicht so einigen konnten. Das andere ist  
26 einfach mit dem Wo und Wann und Wie,  $\pm$  aber  
27 sowas, dann fangen die Probleme an ne.  
28  
29 Ach so, ja dann wars doch das erste, „fin-  
30 det ihr einen Stein mit weiteren Hinweisen  
31 zur Schatzsuche?“  
32  
33 Das was das.  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15 oder  
16  
17  
18  
19  
20 ah so  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27 (...) Wohin, Wann und dann Woher, Wo  
28  
29  
30  
31  
32 Das war das ja.  
33  
34  
35 ja + richtig hm  
36  
37  
38  
39  
40

1 (stehn) müßte, nur als ein Schüler  
2 dann sagte, auch Warum, also da hätte  
3 ich dann schon? -- würd ich also auch für  
4 so wichtig halten, daß das dann mit  
5 bei den Fragewörtern steht ne, nicht  
6 nur bei den Pünktchen, die offen lassen,  
7 daß es da noch weitere gibt ne.  $\pm$  Also  
8 daß da noch ehm, weil das noch 'ne ande-  
9 re Richtung ist; Wann, Zeitpunkt, Ort  
10 und Art und Weise kommen jetzt vor ne,  
11 und Grund war einfach noch 'n anderer  
12 Gesichtspunkt dabei, aber ist nicht  
13 so wichtig + ne so --  
14 ja  
15 Nee das war aber an der Tafel mit drin,  
16 Das insofern wars das, der Zweck war  
17 auch drin. Also Du bist sinnvoll schon  
18 über das hier hinausgegangen ne.  
19  
20  
21 hm  
22  
23 hm  
24  
25  
26 ja ja  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34 hm  
35  
36 (9) Ja also ich hab sonst noch von mei-  
37 nen Notizen her noch zwei Punkte, die  
38 ich gerne ansprechen würde. Ehm wenn ich  
39 da jetzt hier so die Frage mit der Ar-  
40 beit und so dann abschließen will, ich

41  
42  
43 nō

41  
42  
43

# Transkriptauszug 2:

AUFNAHME: Beratungsgespräch Fachleiter/Mentorin/Referendarin

SPRECHER A: Referendarin

SPRECHER B: Mentorin

15  
16  
17  
18  
19  
20 + Zuletzt, ja da hab ich das --  
21  
22  
23  
24  
25 ja  
26 Hatte ich das nicht so?  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35 hm  
36 Ja also das brauchte ich da auf jeden Fall,  
37 weil ich ja wissen mußte hier, wie der  
38 Satz heißt und was für 'ne Frage dazu ist  
39 ne, ± und jetzt wurde, das brauchte ich da  
40 auf jeden Fall, das Blatt, nur hätte ichs  
41 anders halten können.  
42  
43  
44  
45 ach so  
46 Ah so, vorne beim Schüler reingucken?  
47

15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42 Nee Du kannst aber zum Beispiel jedem  
43 Schüler über die Schulter gucken, Du  
44 kennst doch das Arbeitsblatt, guckst,  
45 während 'n anderer liest, guckste, was  
46 der auf dem Blatt stehn hat. Eben, wäh-  
47 rend Du durch die Klasse gehst, Du bist

41 weiß nicht, ob Du da noch was zu sagen  
42 möchtest oder fragen oder so?  
43

SPRECHER C: Fachleiter

15 und dann noch eine Sache, die mir in  
16 der Schlußauswertung auffiel, + ehm da  
17 hattest Deine schöne ordentliche Map-  
18 pe, also wo, vermute ich, Du Dir Zettel  
19 da untergeklemmst hattest, oder?  
20  
21 Ja warte mal, und dann die Mappe dazu,  
22 und dann mußte mir mal eben geben, da-  
23 mit ich mal zeigen kann, und dann sahen  
24 die Schüler von Dir immer ungefähr  
25 so viel ja.  
26  
27 Ja manchmal hattest Du die auch so,  
28 aber aber dann auch mal so, daß da al-  
29 so der Blickkontakt weg war, und eh ist  
30 natürlich so'n bißchen auch 'ne Frage,  
31 kann man mit so 'nem Blättchen da um-  
32 gehn. Ich weiß nicht, ob Du das da  
33 wirklich jetzt brauchst, aber so, weiß-  
34 te, dieses sich so'n bißchen Festhal-  
35 ten an der an der Unterlage ehm, das  
36 fand ich da also 'n bißchen ungünstig.  
37  
38  
39 ja also  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47

48 ah so

49

50

51

52 Ach so beim Rumlaufen, ich dachte jetzt  
53 hinterher, bei der Auswertung.54 ja

55

56

57

58 hm

59

60

61

62

63 hm

64

65

66

67

68 hm

69

70 Ja,

71 das hatte ich aber gar nicht mehr.

72

73

74

75 nee

76

77

78

79

80

81 hm

82

83

84

85

86 hm

87

48 ja durch die Klasse gegangen. Du kannst49 ja hinter jedem Schüler eh eh stellen

50 und gucken, was der da hat, oder? + Weißt

51 Du, wie ich das meine?

52

53

54 Ja die haben gesagt, was sie da ge-  
55 schrieben haben. Da hast Du das kontrol-

56 liert und hast bei jedem Satz dann das

57 ist das, was er meint, so geguckt, ob

58 das auch richtig ist und so; und eh Du

59 hättest natürlich genauso gut, „du mach

60 mal den Satz!“, und während einer der Sät-61 ze guckste da schnell, falls du den Satz62 nicht mehr im Kopf hast, sind ja kleine63 überschaubare Sache ne. So dann wirkt

64 das wirkt auf die Schüler etwas, ja es

65 wirkt so unsouverän eigentlich ne. Man

66 hält nich so, man guckt, ob es auch

67 richtig ist. Du hast alles schon zu

68 Hause ausgefüllt und vergleichst jetzt

69 nur, ob die das auch haben, wie Du Dir

70 das vorgedacht hast.

71

72 Nee das --

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

48

49 es ja auch vorlesen, ne.

50

51

52

53

54

55

56

57

58 hm

59

60

61 hm62 hm hm

63

64

65

66 ja ja

67

68

69

70

71

72 Nee aber so der, also bei dem, ich

73 weiß nicht, kann ich ja jetzt auch

74 nicht so beurteilen, wie es auf die

75 Schüler wirkt. Auf nicht hat es also so

76 gewirkt ehm, daß ich so zu eh zwischen-

77 durch dachte, also die guckt jetzt ei-

78 gentlich nur noch, ob sie damit klar-

79 kommt ne, eh aber hört gar nicht mehr

80 so richtig eh zu, was jetzt bei den

81 Schülern so abläuft, oder + Blickkon-

82 takt ne, wenn ich mal gucken wollte,

83 dann eh ging plötzlich die Mappe hoch

84 oder so ne. Also es wirkte so'n biß-

85 chen so wie so 'ne Kommunikations-

86 barriere oder so ne. Das ehm ehm hab

87 ich also auch schon so erlebt bei den

Du läßt



88 hm  
 89  
 90 hm  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7 hm  
 8  
 9  
 10 m m  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22 hm  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30  
 31  
 32 hm  
 33  
 34  
 35  
 36  
 37  
 38

88  
 89  
 90  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30  
 31  
 32  
 33  
 34  
 35  
 36  
 37  
 38

88 Verlaufsplänen ne, daß daß die so ge-  
 89 handhabt werden, daß man sich also  
 90 dann krampfhaft daran festhält, ehm  
 1 und da wär einfach wichtig, so etwas  
 2 lockerer zu werden, und wenn also das  
 3 so erforderlich ist, daß man dann das  
 4 Textblatt dann hat, ist möglicherweise  
 5 noch besser, sich aufs Pult zu setzen,  
 6 den Zettel daneben zu haben und von da  
 7 aus dann aber gucken zu können ne, in  
 8 die Klasse rein. (3) Hast Du aber gar  
 9 nicht gemerkt, oder wie?  
 10  
 11 (4) Also, das eh ist nicht irgendwie  
 12 dann ist ja auch in der Stunde kein  
 13 Problem gewesen, war ja nicht so, daß  
 14 die Schüler plötzlich irgendwann ge-  
 15 fragt hatten: ich weiß auch nicht, in-  
 16 wie weit die das so gemerkt haben, nur  
 17 scheint mir als Hinweis schon wichtig  
 18 so, auch darauf so'n bißchen zu achten  
 19 ehm, + hm ja irgendwie, wie wirkt man  
 20 eigentlich auf die Schüler? Hält/ hält  
 21 man sich selber an noch irgendwo dran  
 22 fest, obwohl das eigentlich gar nicht  
 23 mehr erforderlich ist? Ne weil doch  
 24 sonst in der Stunde so insgesamt hat-  
 25 te ich nicht den Eindruck, daß es da  
 26 irgendwo Stellen gab, wo Du jetzt eh  
 27 unsicher warst, wie es weitergehn soll  
 28 oder so; und auch vom Aufbau der Stun-  
 29 de her war das ja 'ne klare Struktur,  
 30 die die entsprechend also auch eigent-  
 31 lich abgesichert schon durch die Vor-  
 32 bereitung war ne, wo eigentlich nicht  
 33 viel schief gehen konnte. (4) Und sonst-  
 34 ich hatte auch nicht den Eindruck also,  
 35 als wenn, auch auch hier hatte ich  
 36 nicht den Eindruck, daß Du da jetzt  
 37 sehr noch unsicher bist, sondern eher  
 38 so so'n bißchen eben gar nicht gemerkt

39  
40 hm  
41  
42 nein  
43  
44  
45 Müde wie immer bin ich.  
46  
47  
48  
48 Hm

Transkriptauszug 3  
(3a-f)

3a:

FACHLEITER:

1 Frau L., was halten Sie von Ihrer Stunde?

2

3

4

5

6

7

8

3b:

FACHLEITERIN:

1

2

3 Man los!

4

5 hm

6

7

8

9

10 hm

11

12

13

14

39  
40  
41  
42 Ja ich glaub, sie ist traurig; Du bist  
43 traurig ne?  
44  
45  
46  
47  
48  
49

39 hast, daß das daß das vielleicht nicht  
40 so günstig ist ne also --. (7) Was guckst  
41 Du so kritisch? [lacht]  
42  
43  
44 ++ Nee also sonst eh, was man, also ich  
45 würd ich mein + ja [lacht] Ehm + also  
46 bei der Sache will ich sie nur einfach  
47 so drauf hinweisen, so drauf zu achten  
48 ne.  
49

REFERENDARIN:

1

2 Ja, + im großen und ganzen also hab ich die Stun-

3 de so durchgezogen, wie ich sie mir vorgenommen

4 hatte; eh allerdings, die Hausaufgabe war also

5 nicht meine Idee, das wollte ich eigentlich auf

6 Montag verschieben, zumal die If-clauses also

7 letzte Stunde erst zehn Minuten eingeführt wor-

8 den sind.

REFERENDARIN:

1 (...)

2 (9) Ja, fangen wir an?

3

4 ++ Ja ich bin en ziemlich unzufrieden ++ mit dem Ende der

5 Stunde. Mit dem Einstieg, mit dem ersten Verlauf bin ich

6 eigentlich zufrieden; nur das der Schluß hat nicht so ge-

7 klappt, wie ich mir das gedacht hatte, wie ich das geplant

8 hatte, und meine Gedanken waren zum Schluß also auch nur,

9 wie ich das irgendwie managen sollte oder wie ich das

10 irgendwie auf die Reihe kriegen sollte, und konnte dadurch

11 einfach auch nicht mehr reagieren auf Kinder, die also

12 dann durch die Klasse liefen oder die nicht beschäftigt

13 waren. Diejenigen, die schon fertig waren, da die linke Sei-

14 te, nachdem die ihre Blätter an die ehm ++ Tapete geklebt

15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34

hm

3c:

FACHLEITER:

1 Frau K, ++ Sie haben wie immer das erste Wort.  
2 ± Eh, es geht ++ in dieser kurzen Besprechung  
3 jetzt im wesentlichen darum, eh nicht die Stun-  
4 de noch einmal im Überblick darzustellen, auch  
5 nicht ein Gesamtbild zu geben von dem, was ge-  
6 lungen und nicht gelungen ist, sondern versuch-  
7 en wir einmal kurz herauszubekommen: Eh, wo lagen  
8 Schwerpunkte in dieser Stunde, die es zu be-  
9 sprechen lohnt; ± das heißt also, wo wir Alter-  
10 nativen überlegen oder + wo wir im nachhinein  
11 eine kritische Haltung – auch Sie selber, nicht  
12 nur ich, ne – eine kritische Haltung einnehmen,  
13 wo wir nach Gründen suchen, warum es gut ge-  
14 lungen ist oder nicht gut gelungen ist. Sehen  
15 Sie da schon eh Schwerpunkte in dieser Stunde,  
16 die wir daraufhin einmal abklopfen könnten?

15 haben, hatte ich eigentlich vorgehabt, daß sie nochmal  
16 sich gucken, was also die anderen da gemacht haben. Die  
17 Arbeitsanweisung kam nicht mehr von mir, weil ich eigent-  
18 lich damit beschäftigt war, wie kriegste jetzt die irgend-  
19 wie zusammen, ne.

REFERENDARIN:

1  
2 Ja  
3  
4  
5  
6 Hm  
7  
8  
9 Ja  
10  
11  
12 Hm  
13  
14 Hm, Hm  
15  
16  
17 Ja, Schwerpunkt der Stunde war ja eigentlich nicht  
18 die Bildbetrachtung als solche, die sich da  
19 jetzt unmittelbar anschließen müßte – man kann  
20 die Stunde ja nicht so stehen lassen – eh, son-  
21 dern die Beschreibung; und das habe ich eigent-  
22 lich auch schon vorher in meinem Unterrichts-  
23 entwurf soweit ausgearbeitet und dargestellt,  
24 bloß die Schüler eh waren im Grunde genommen eh  
25 'n bißchen deprimiert, mein ich, hatte ich so  
26 den Eindruck, daß sie da nicht weitersprechen  
27 konnten. Sie wären lieber hingegangen und hät-  
28 ten sofort gedeutet. Das war also auch 'ne –.  
29 Die Motivationsphase war meines Erachtens ei-  
30 gentlich eh ganz gut gelungen, + so sage ich.  
31 Vielleicht hätte man eh der Zeitersparnis wegen  
32 die Information über Al/ Albrecht Dürer fallen  
33 lassen sollen und anstatt dessen den Druck  
34 selbst einsetzen, ne, hätte man machen können;

35  
36  
37  
38  
39

3d:

SEMINARLEITER:

1 Frau K., vielleicht legen wir günstigerweise fest, über  
2 welche Gesichtspunkte wir uns unterhalten wollen. Vielleicht  
3 können Sie dazu eh die Dinge nennen, die für Sie in der Stun-  
4 de von Bedeutsamkeit gewesen sind.

5

6 hm

7

8 Wollen Sie sagen, was da in beiden Phasen für die Schwierig-  
9 keiten bereitet hat?

10

11

12

13

14

15

3e

SEMINARLEITERIN:

1 Frau L., so lang das für Sie 'ne Chance  
2 ist, von sich aus zu sprechen, würd ich sagen,  
3 fangen Sie an. Wenn Sie das Gefühl haben, eh  
4 ich muß jetzt eigentlich was leisten,  
5 dadurch daß ich reden muß, und die Dame mir  
6 gegenüber lehnt sich zurück und läßt mal  
7 kommen oder so, ne, dann frag ich.

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

Hm, wie Sie es erhofft hatten.

35 aber dann wären garantiert die Fragen gekommen:

36 Ja, was hat der denn überhaupt sonst noch ge-

37 macht? – Garantiert, also weil ich einige schon

38 kenne. Hätte man das hätte man ausklammern

39 können.

REFERENDARIN:

1

2

3

4

5 Ehm ja einmal war das die Einstiegsphase und dann eh die  
6 Schlußphase, also die fand ich also beide also irgendwie nicht  
7 so sonderlich gelungen und problematisch.

8

9

10 Ja also ich wußte nicht, wie ich richtig reagieren sollte,  
11 als ich merkte, daß die Schüler irgendwie den Text eh nicht  
12 so richtig eh oder nach meiner Auffassung richtig darauf rea-  
13 gierten, wie ich das erwartet hatte. Da hab ich dann irgendwie  
14 Schwierigkeiten gehabt, das jetzt ehm irgendwie dann doch wieder  
15 in die richtige Richtung zu bringen.

REFERENDARIN:

1

2 Hm

3

4

5 Hm

6

7 Hm

8 Also zu der Stunde heute. Ja, eh das, was ich  
9 geplant hab, ist meiner Meinung nach also er-  
10 reicht, und also ich hatte zwar die Motivation  
11 der Schüler mit eingeplant bei dem Thema, war  
12 aber trotzdem überrascht, daß also wirklich  
13 die Motivation in dem Maße da war.

14

15 Ja, und bei der Einstimmung auf das Thema zeig-  
16 ten auch die Schüler auch Interesse an diesem  
17 und + bei dem Abspielen der Kassette also hat

18  
19  
20  
21 Hm  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

3f:

SEMINARLEITER:

1 So, wir sprechen über den Stedinger Bauernaufstand in einer  
2 Geschichtsstunde der Klasse Sieben des Gymnasiums. + Sie ha-  
3 ben mit Ihrem Fachleiter schon gesprochen, + wahrscheinlich  
4 so einige fachliche Fragen schon + vorweg geklärt. + Sie  
5 sind - ich will mal jetzt von einer Sache, von 'nem ganz  
6 äußerlichen Datum ausgehen. - Sie sind mit der Zeit schlecht  
7 zurecht gekommen. + Das muß kein Fehler sein, aber man soll-  
8 te sich fragen, wieso das gekommen ist.

9  
10  
11  
12 hm  
13  
14 ja  
15  
16 hm  
17  
18  
19  
20 hm  
21  
22 hm  
23  
24 hm

25 Also wie war jetzt Ihr quantitatives Problem? Hatten Sie  
26 Angst, daß Sie zu schnell fertig werden +

18 man wirklich deutlich gemerkt, daß die Schüler  
19 froh waren, endlich mal 'ne Kassette zu haben  
20 mit Hintergrundgeräuschen und nicht immer nur  
21 die englische Sprache. Und ich bin der Meinung,  
22 daß das den Vorteil hatte, daß die Schüler  
23 trotz dieser Hintergrundgeräusche sich dann  
24 aber auch wieder auf die Sprache konzentriert  
25 haben. + Eh bei dem Arbeitsauftrag, der also  
26 das Textverständnis nochmal überprüfen sollte,  
27 da wurde mir beim Durchgehen durch die Reihen  
28 klar, daß einige Schüler wohl den Arbeitsauf-  
29 trag nicht ganz verstanden haben.

REFERENDARIN:

1  
2  
3 ja  
4 hm  
5  
6  
7 ja  
8  
9 Ja dazu muß ich also sagen, daß in dieser Klasse es mir schwer  
10 fällt, die Zeit einzuschätzen, weil die also bei manchen Dingen  
11 sehr schnell, sehr rasch sein können und bei anderen Dingen  
12 wiederum nicht so rasch; und ich muß also ganz ehrlich sagen,  
13 ich hatte also zu Hause auch etwas die Sorge, daß das man plötz-  
14 lich da steht und alles ist abgehandelt. + Und eh daß mir das  
15 also nicht passieren kann, hatte ich schon eine sehr an sich ja  
16 schwierige Quelle, zumindest für diese Klasse, ja was heißt sehr  
17 schwierig, also mit mehreren Schwierigkeiten für diese Schüler;  
18 + und was ich dann + direkt am Anfang schon sehr schlecht ein-  
19 schätzen konnte bei der Planung, das war, wieviel die aus diesen  
20 beiden Bildern herausholen können. Zumindestens was das zweite  
21 Bild anging, schien es mir also so, daß das sehr knapp sich an  
22 sich sagen läßt; so daß also da nicht allzuviel drüber zu sagen  
23 ist, man natürlich nicht weiß, ob die sich nicht doch an irgend-  
24 einer Einzelheit dann festbeißen und --  
25  
26

## Literatur

- Akademie für Jugendfragen (Hrsg.) (1979): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979.
- Bergmann Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse, in: Schröder, Peter/Hugo Steger (Hrsgg.), Dialogforschung, Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf 1981 (= Sprache der Gegenwart 54), S. 9-51.
- Boettcher, Wolfgang/Albert Bremerich-Vos (1984): Die Beratung des Referendars – Zur Bedeutung und zu institutionellen und interaktionellen Bedingungen der Beratung von Referendaren in der II. Phase der Lehrerausbildung in NW, in: Supervision 5, 1984, S. 26-42.
- Dieckmann, Walther/Ingwer Paul (1983): 'Aushandeln' als Konzept der Konversationsanalyse. Eine wort- und begriffsgeschichtliche Analyse, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Jg. 2, 1983, S. 169-196.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT), in: Linguistische Berichte 45, 1976, S. 21-41.
- – (1981): Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke, in: Winkler, Peter (Hrsg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen, Stuttgart 1981, S. 302-329.
- – (Hrsgg.) (1983): Kommunikation in der Schule. Tübingen 1983.
- Flader, Dieter/Wolf-Dietrich Grodzicki/Klaus Schröter (Hrsgg.) (1982): Psychoanalyse als Gespräch – Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision. Frankfurt/M. 1982.
- Frank, Manfred (1984): Einverständnis und Vielsinnigkeit, in: Stierle, Karlheinz/Rainer Warning (Hrsgg.): Das Gespräch, München 1984, S. 87-132.
- Frey, S./H.-P. Hirsbrunner/J. Pool/W. Daw (1981): Das Berner System zur Untersuchung nonverbaler Interaktionen: I Die Erhebung des Rohdatenprotokolls, in: Winkler, Peter (Hrsg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen, Stuttgart 1981, S. 203-236.
- Garfinkel, Harold/Harvey Sacks (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen, in: Weingarten, Elmar/Fritz Sack/Jim Schenkein (Hrsgg.): Ethnomethodologie – Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M. 1976, S. 130-176.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale – Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M. 1971.
- – (1973): Rollendistanz, in: Steinert, Heinz (Hrsg.): Symbolische Interaktion – Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart 1973, S. 260-279.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt/M. 1981.
- Henne, Helmut/Helmut Rehbock (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. 2. Aufl. Berlin/New York 1982.
- Hirsbrunner, H.-P./A. Florin/S. Frey (1981): Das Berner System zur Untersuchung nonverbaler Interaktion: II Die Auswertung von Zeitreihen visuell-auditiver

- Information, in: Winkler, Peter (Hrsg.): Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen, Stuttgart 1981, S. 237-268.
- Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Tübingen 1979.
- Kallmeyer, Werner/Fritz Schütze (1976): Konversationsanalyse, in: Studium Linguistik 1, 1976, S. 1-28.
- Keseling, Gisbert/Arne Wrobel (Hrsgg.) (1983): Latente Gesprächsstrukturen. Weinheim/Basel 1983.
- Nothdurft, Werner (1984): "äh folgendes problem äh..." – Die interaktive Ausarbeitung 'des Problems' in Beratungsgesprächen. Tübingen 1984 (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 57).
- Oevermann, Ulrich/Tilman Allert/Elisabeth Konau/Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352-434.
- Sager, Sven Fredèrik (1981): Sprache und Beziehung. Tübingen 1981.
- Streeck, Jürgen (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Jg. 2, 1983, S. 72-104.
- Techtmeier, Bärbel (1984): Das Gespräch- Funktionen, Normen und Strukturen. Berlin 1984.